

Проблема развития в культурно-исторической психологии: от деятельности к сознанию

В.С. Кубарев

старший преподаватель кафедры психологии факультета гуманитарного образования
Омского государственного технического университета

В статье сопоставляются два взгляда на развитие высших психических функций в отечественной психологии. Один из них ставит в центр теоретической картины деятельность, а второй — сознание. Оба варианта можно обнаружить в работах Л.С. Выготского, но в отечественной психологии наиболее разработанной оказалась деятельностная трактовка развития. В свою очередь, сознание оказалось в тени деятельности и было лишено самостоятельного онтологического статуса. В нашей статье мы попытались восстановить этот статус, сделав фигурой теоретической картины развития опыт сознания, а фоном — опыт деятельности. Это позволяет не только исследовать механизмы развития ребенка в процессе присвоения им культуры, но и подойти к пониманию механизмов саморазвития взрослого. В этом контексте мы можем найти много общего между, казалось бы, совершенно различными концепциями Л.С. Выготского и К.Г. Юнга. В этом же русле, по нашему мнению, развивается и современная психология личности. В статье мы приходим к выводу, что концепция Л.С. Выготского сохраняет свой научный потенциал, продолжая задавать зону ближайшего развития для современной психологии.

Ключевые слова: сознание, деятельность, идеальная форма, реальная форма, опыт, рефлексия.

В отечественной психологии событийность отношений человека и мира глубоко осмыслил в контексте работ Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина Б.Д. Эльконин, рассматривая продуктивное действие как единицу развития жизненного мира или как единицу анализа субъектности человека. Для нас важно обратиться к теории Б.Д. Эльконина, так как она, с одной стороны, содержит очень важные обобщения, помогающие осмыслить механизмы развития человека, и действительно выступает примером его неклассического осмысления, а с другой — имеет определенные проблемные места, разбирая которые, мы обозначим нашу позицию.

Итак, в самом общем виде модель развития у Б.Д. Эльконина [16] предполагает следующие составляющие: а) идеальную форму, за счет которой преодолевается естественно складывающийся процесс, в результате чего он становится опосредованным и произвольным; б) единицей анализа этого процесса выступает предметное действие, ориентировочный образ которого произведен не от эмпирически наблюдаемой ситуации (видимое поле), а от идеальной формы (смысловое поле) или значения этой ситуации, в свете которого преодолевается естественная видимость ситуации и натуральная «логика» разворачивающегося в ней действия; в) медиатор (знак, вещь), являющийся носителем идеальной

формы, а также позиции, в свете которой конституируется ситуация культурно-опосредованного действия; г) посредник, являющий человеку значение ситуации; д) действие, за счет которого происходит и удерживается переход от натуральности к культуре («реальная и идеальная формы в становлении предметного действия существуют одновременно» [16, с. 26]). Описанная модель продуктивного действия отражает событийный переход, с одной стороны, от натуральности действия к его культурной форме и, с другой — от замысла к реальности.

Б.Д. Эльконин отмечает, что принципиальным в его модели является момент, когда человек (ребенок!) за знаком (медиатором) открывает значение: «В акте придания-принятия значения, т. е. в том, каким образом и за счет чего оно придается и принимается, скрыта вся загадка опосредствования — основной вопрос (нерв, болевая точка) и культурно-исторической концепции, и ее ответвления — деятельностной теории психики» [16, с. 15]. То есть нерв теории развития — это процесс смысло-знако-образования. В этой связи он отмечает, что понимание значения как «обобщенного отражения действительности в сознании» неудачно, так как в этом определении теряется субъектность, реализуемая в форме перехода, который и является «местом встречи реальной и идеальной форм», т. е. местом образования значения. В этом смысле своим предметом акт развития имеет

не мир, но действие перехода, которое и есть суть субъект. Другими словами, Б.Д. Эльконин подчеркивает, что принципиальным в концепции Л.С. Выготского является не преобразование образа мира, но преобразование натуральности деятельности, разворачивающейся в мире. Поэтому он отмечает, что значение может быть понято не как обобщенное отражение, но как путь или как процесс смысло-знако-образования: «В этом контексте значение понимается как путь от мысли к слову, и, следовательно, именно этот путь, а не обобщение свойств и признаков вещей составляет «внутреннюю структуру знаковой операции» [там же, с. 20]. Таким образом, Б.Д. Эльконин рассматривает не ситуацию, когда человек реализует уже сложившееся действие, имеющее определенное значение, а ситуацию, когда действие (соответственно, и его значение) еще не сложилось, но складывается: «Все сказанное относится лишь к той ситуации, в которой знак и значение порождаются или воссоздаются, т. е. к культуросозидающему, а не «культуропотребительному» действию. В нашем примере — к созданию карты (картографии), а не к ее употреблению, уже готовой и понятой» [там же, с. 33]. Только в этой ситуации, считает Б.Д. Эльконин, мы имеем дело с субъектностью и собственно развитием.

В целом мы согласны с этой мыслью Б.Д. Эльконина, но отметим один нюанс: говоря о принципиальности исследования процесса образования значения в «культуросозидающем» действии, Б.Д. Эльконин рассматривает последнее в качестве ориентировочной деятельности (экранирование), ставящей человека в определенную позицию относительно предметной ситуации и задающую способ ее видения. Подчеркнем: значение конституируется в процессе особой ориентировки в ситуации. Ее суть состоит в том, что ребенок воспринимает ситуацию с позиции взрослого, как бы ставит себя на его место, отображая не столько предметные характеристики ситуации, сколько свое действие в свете заданного взрослым образца: «Да, действительно, знак — это напоминание о другом человеке, но не просто о другом человеке и его действии, а о той позиции, с которой совершается его действие — о его образе моего действия» [там же]. Сам же образец представлен в форме действия взрослого, которое ребенок воспринимает и которому подражает. Благодаря этому он «делает» предметом «преобразования» собственное «действие», удерживая и тормозя его естественную форму и присваивая культурную форму. В этом переходе и происходит образование значения и собственно акт развития.

Обратим внимание на то, что в описанной модели эталон ребенку дается как бы в готовом виде — его своим действием являет взрослый. Ребенку же достаточно воспринять это действие, чтобы далее взять его как основание для своего теперь уже опосредованного взглядом взрослого действия. То есть сначала задается эталон, в свете которого ситуация приобретает для ребенка значение, становится значащей ситуацией, после чего ребенок присваивает этот эталон в собственном действии (идея превращается в

реалию). Это последнее действие и высвечивает мир «в его объективных связях и отношениях». В конечном счете значение в описанной модели выступает внутренней структурой «нового» действия, превращающего чувственно воспринимаемую ситуацию в значащую. Более того, пользуясь психоаналитическим языком, мы могли бы сказать, что значение как идеальная структура действия проецируется на предметную ситуацию, в которой разворачивается действие, в результате чего значение для ребенка является в форме значащей ситуации.

В представленной картине мы отчетливо видим событийный переход от натурального действия к действию, опосредованному значением, но в тени остается вопрос о трансформации самого значения, а следовательно, сознания. Оно оказывается скрытым либо в субстрате действия, либо в предметных характеристиках ситуации. В обоих случаях значение рассматривается в качестве объективной структуры, (либо действия, либо ситуации) и именно в качестве таковой непосредственно усматривается субъектом. Но где в таком случае картина перехода от натуральности к культуре самого значения, а не действия? Получается, он существует в действии, причем действии предметном, но не в сознании. Сознание внутри этого действия оказывается экраном, в котором отражается само это действие, как если бы оно наблюдалось взрослым: «это создание, образно говоря, его «зеркала», т. е. отображение (экранирование) процесса действия в особое пространство, относительно которого выступают возможности и ограничения построения действия в наличной ситуации» [16, с. 29]. Таким образом, развитие, по предложенной модели, осуществляется в пространстве действия, совершаемого в предметной ситуации, а сознание присутствует лишь как структурный или даже ориентировочный компонент предметного действия, который изменяется вследствие реализации самого действия.

Этот нюанс отразился и на понимании развития функционального органа (фактически определенной формы сознания), которым ребенок осмысляет мир. Б.Д. Эльконин отмечает, что развитие предполагает не просто экран и позицию, но изменение органа видения, т. е. собственно сознания. Но ведь в этом и состоит принципиальный вопрос: как ребенок работает с этим органом? Если мы хотим субъектно осмыслить этот процесс, то должны раскрыть работу человека по перестройке самого органа, не допуская возможности его естественного изменения в субстрате действия, что с необходимостью вводит нас в пространство рефлексии, а не восприятия. У Б.Д. Эльконина получается, что сам факт помещения ребенка в определенную позицию изменяет функциональный орган (собственно его ссыла на А.Н. Леонтьева подтверждает это, ведь последний именно так и рассматривал возникновение функционального органа), т. е. сама идея изменяет орган, но не субъект: «Последний аспект «работы» идеи связан с превращением, радикальным изменением и даже преодолением

наличных функциональных органов (в нашем случае органов видения) действующего субъекта» [там же]. Здесь используется классическая схема: решение новой задачи изменяет функциональный орган. Но ведь задача как раз и предполагает понимание значения. Получается, сначала дано значение (у Б.Д. Эльконина в форме значащей ситуации), а потом изменяется функциональный орган (обратим внимание — орган видения мира, но не самого значения). Но в таком случае мы опять оказываемся в ситуации, когда значение уже дано и понято (воспринято) ребенком. А это и есть натуральное понимание развития (по крайней мере сознания в его смыслообразующей функции), ведь из поля внимания выпадает работа с самим значением, которое из своей натуральной формы «значащей ситуации» превращается в высшую форму «осознанного значения». Таким образом, у Б.Д. Эльконина выпадает процесс осознания значения, работа с самими значением. Его схема развития моделирует субъект действия, но не субъект сознания.

Если мы возьмем ситуацию, когда значение нельзя воспринять, а нужно построить сам орган «восприятия» значения, то станет очевидным, что мы должны обращаться к формам и работе самосознания, рефлексии, которая имеет дело не с миром, но с самим сознанием. Дело в том, что на определенном уровне развития сознания, чтобы увидеть, нужно изменить орган видения, а точнее, изменяя его и работая с этим органом, с нашим пониманием, мы и начинаем видеть другое. Как отмечает И.А. Бондаренко, «...мы что-то можем понять или познать, лишь предварительно изменив и трансформировав себя в опыте сознания» [2, с. 5]. Но это уже будет не опыт и не орган восприятия, но опыт и орган понимания, и вопрос, который необходимо тогда ставить, касается того, как ребенок (и вообще человек) понимает значение и как изменяет самого себя для того, чтобы это понимание произошло. То есть что он делает с собой, чтобы понять? Ведущим процессом при этом будет не восприятие, но воображение, так как именно оно имеет дело с тем, чего еще нет, а предметом этого воображения будет не мир или действие в мире, но само сознание, т. е. сам человек.

Ограниченность позиции Б.Д. Эльконина, по нашему мнению, состоит в том, что он связал смыслообразование с пространством отражения, в то время как оно на более высоком уровне сознания предполагает рефлексии, в своей первичной форме представленной в форме диалога. Этот момент отчетливо обнаруживает себя в следующей цитате: «То, что отображено в знаке, является результатом не договора о связи между ним и реальными вещами, а определенного действия — видения наличной ситуации с определенной позиции. Причем не просто видения, а определенного способа видения. Его определенность в том, что нечто в ситуации акцентируется, а нечто, наоборот, «затушевывается», снимается» [там же, с. 30]. Из цитаты видно, что Б.Д. Эльконин утверждает не коммуникативную («... не договора...»), а гно-

сеологическую природу значения («... видения наличной ситуации...»). Поэтому процесс понимания значения и его отделения от значащей ситуации выпадает из онтологической картины Б.Д. Эльконина. Таким образом, рассмотрев неклассическое действие, он оставил классическое понимание сознания как отражения мира.

Для того чтобы расширить описанную выше модель, нам необходимо в новом контексте рассмотреть природу действия. Классически в качестве ее прообраза выступает предметное действие, направленное на внешнюю ситуацию; т. е. пространством совершенного действия является внешняя ситуация (система субъект — объект). Мы же далее хотим показать, что существуют два измерения действия: в одном случае это предметная ситуация, а во втором, сознание. Соответственно, в первом случае мы имеем дело с классической схемой действия или деятельности (А.Н. Леонтьев), а во втором, с тем, что вслед за М. Фуко [15] можно было бы назвать практикой себя, предметом которой является и не ситуация, и не способ действия, а сознание. Отсюда центральной фигурой теоретической картины мы хотим сделать не опыт деятельности, а опыт сознания.

По нашему мнению, именно в этом ключе Л.С. Выготский [5] рассматривал высшие психические функции (как производные от определенных форм и практик работы над собственным сознанием). Причем принципиальную и ведущую роль в этом процессе он отводил воображению (не только деятельности и тем более восприятию), на основе которого и за счет которого ребенок овладевал собственными психическими процессами и тем самым выступал для себя в качестве субъекта. Например, в экспериментах с опосредованным запоминанием ребенок связывает картинку «театр» и «краб», объясняя экспериментатору (рефлексирует!) это тем, что краб заходит в море и смотрит на берег как на театр. Или связывая картинку «забор» и «туча» (А.Н. Леонтьев [8]), он объясняет это тем, что забор такого же цвета, как небо во время дождя. В обоих случаях принципиальным является не то, что ребенок выделил объективную связь, например, по синему цвету, но чтобы ее выделить, он вообразил целую ситуацию и этим для себя связь установил. То есть объективная связь для ребенка начала существовать только в его субъективной воображаемой конструкции, но не сама по себе. За счет этой конструкции ребенок и отделил объективную связь от ситуации, сделав ее предметом рефлексии. Собственно, принципиальным является именно этот момент: ребенок вообразил и в этом плане конституировал субъективную форму, которой овладел своей памятью или отделил (абстрагировал) свойство ситуации (значение) от самой ситуации. Причем отметим, что для ребенка до того, как он вообразил субъективную конструкцию, значение которой для себя и конституировал, самого значения не существовало. Оно было лишь значащей ситуацией.

Хотя Л.С. Выготский и выделил этот момент, но, к сожалению, не сделал предметом своих исследова-

ний, вследствие чего (на это были, в том числе, и политические причины) его теория развития высших психических функций была продолжена в отечественной психологии в основном в контексте вопроса развития культурного видения мира, нежели культуры практики себя (М. Фуко [15]). Мы хотим сказать, что Л.С. Выготский пытался раскрыть не столько то, как происходит развитие образа мира ребенка в его объективных связях, не столько то, как человек начинает выступать в качестве субъекта действия в мире, сколько то, каким образом ребенок может выступать для себя в качестве субъекта, изменять собственное сознание, а не действие. Важно не то, что в эксперименте ребенок начинал выделять существенные объективные связи между предметами, и не то, что он начинал исходить не из натуральной данности, но из значения ситуации, но то, что он овладевал собой, он воображал и этим реализовывал практику себя. Именно в этом аспекте его концепция является неклассической и сегодня во многом до конца не понятой, на что, например, обращает внимание А.А. Пузырей [11].

Наиболее ярко, с нашей точки зрения, такая позиция Л.С. Выготского нашла выражение в понимании природы детской игры как ведущей деятельности дошкольника. В отличие от Д.Б. Эльконина [17], игра в данном случае рассматривается не относительно мира или общества (например, овладения системой социальных отношений) и даже не как ритуальная форма, организующая событийный переход действия в мире и конституирования замысла этого действия (Б.Д. Эльконин [16]), но как событийный переход человека относительно самого себя, т. е. как форма замысливания самого себя, хотя может в своей первичной форме она и выступает в своей внешней форме. То есть игра является формой осознания себя в ином, чем есть в наличии, качестве. В этом плане она относится не к пространству действия (отношений с миром), хотя изначально происходит в нем, а к пространству рефлексии, т. е. сознания (отношениям человека с самим собой). В дальнейшем развитии самосознания игра превращается в предмет рефлексии и осмысливается уже в плане воображения, а не реального действия (игра у дошкольника, отмечает Л.С. Выготский, суть «воображение в действии», а у школьника и подростка «игра без действия»). Подчеркнем, что в онтогенезе происходит смена не только и не столько деятельностей (как отношений с миром), сколько самого самосознания (как отношений с собой). Нам важно здесь показать и очертить особый внутренний (рефлексивный) план работы человека с самим собой и те формы, которые его реализуют (в данном случае игра).

Итак, обратимся к некоторым базовым пониманиям игры Л.С. Выготским [4], указывающим на ее отношение к рефлексивному плану сознания. Во-первых, игра рассматривается как ведущая деятельность, обеспечивающая зону ближайшего развития. Под ведущей деятельностью понимается особая форма деятельности, реализующая которую ребенок про-

тивостоит себе самому: «Игра непрерывно, на каждом шагу создает к ребенку требования действовать вопреки непосредственному импульсу, то есть действовать по линии наибольшего сопротивления» [4, с. 215–216]. То есть «ведущая» в данном случае рассматривается не как «преобладающая», но как «противостоящая» естественно сложившемуся: «... игра не является преобладающим типом деятельности ребенка. В основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре» [там же, с. 219]. В этом противостоянии ребенок выступает как тот, кто не-есть, поднимается как бы выше себя самого: «В игре ребенка всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя; ... ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [там же, с. 220]. Эта характеристика игры полностью соответствует модели события, представленной Б.Д. Элькониним, хотя мы можем обозначить двойственность мыслей Л.С. Выготского: он говорит и о новом поведении («выше своего обычного повседневного поведения»), и о новом себе («выше самого себя»), и о действии (требование действовать), и об импульсе (вопреки непосредственному импульсу). Из этой двойственности в отечественной психологии был взят только аспект действия, а сознание оказалось за пределами осмыслений и в зависимости от деятельности, на что, в частности, обращает внимание В.П. Зинченко [6]. Но именно сознание, как самосознание, нам нужно поставить во главу угла. Следующая особенность игры и выражает эту идею.

Эта особенность приводит нас к аффективной природе игры, к ее пониманию, как имитационной формы выражения неопредмеченных аффективных тенденций, что, собственно, и указывает на ее отношение к рефлексии. В данном контексте игра понимается как «...воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний» [4, с. 203]. Само же воображение понимается как «специфически человеческая форма деятельности сознания» [там же]. Здесь подчеркнем очень важный момент: игра как форма деятельности сознания (а не просто деятельности!) предполагает воображение как реализацию нереализуемых желаний. Таким образом, можно выделить два плана игры как сознательной формы — это ее внешняя действительная форма, на которую исследователи и обращали внимание и на которую ребенок опирается в своем воображении, и внутренне воображаемая форма. Отметим, что смысл игры во втором случае заключается не в присвоении внешне заданного значения, но в реализации аффективных побуждений, которые непосредственно (через объект) не могут быть выражены.

Далее, игра выступает формой не только для реализации аффектов, но и для их обобщения: «Здесь речь идет о том, что у ребенка есть не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффективные тен-

денции... В дошкольном возрасте ребенок обобщает свое аффективное отношение к явлению, независимо от настоящей конкретной ситуации... Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [там же, с. 203—204]. То есть ребенок обобщает свои переживания и выстраивает, воображает форму (игра), которая позволит реализовать эти переживания в обобщенном качестве, мы бы сказали, в форме неких образов себя. Здесь, конечно, нельзя различить и отделить обобщение себя и воображение формы для переживания. Выстраивая форму для переживания, ребенок себя и обобщает, реализуя себя в обобщенном качестве. Само воображение выступает как процесс конституирования себя. В этом плане игра рассматривается Л.С. Выготским в первую очередь как форма для объективации и реализации «внутренних побуждений», а не как форма для присвоения культуры!

Отсюда можно различить понимание ведущей деятельности Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным. У первого ведущая деятельность — это деятельность по преодолению себя, конституированию себя иного через выстраивание культурной формы для реализации, в то время как у второго она выступает формой присвоения культуры, эталонов, задаваемых взрослым. В первом случае ребенок выражает, конституирует себя, а во втором окультуривает себя, сознание же в первом случае выступает как форма самообобщения и самовыражения (форма объективирующего само-переживания), а во втором — мироотражения или культуруприсвоения. Безусловно, это две стороны одной медали, но, все же, две разные стороны, а значит предполагающие разные логики понимания.

Обратим внимание также на то, что сущностной характеристикой игры является имитация (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), причем имитация, которая осознается в качестве таковой. Первоначально взрослый как бы очерчивает для ребенка реальное и имитационное, игровое пространство, в котором, как говорит Б.Д. Эльконин, ребенок пробует себя. Он отмечает, что для вхождения в игровое пространство требуется некая работа над собой: «нужна определенная работа с собой, связанная с вхождением в реальность идеи, с перевоплощением и главное с воссозданием этого вхождения и перевоплощения» [16, с. 63]. Мы могли бы добавить, что это, скорее, работа воображения, нежели действия, точнее, воображения в действии. В этой связи отметим, что имитация своим предметом имеет смысловую, а не предметную сторону деятельности и предполагает, как отмечают Д.Б. Эльконин и Б.Д. Эльконин, игровые замещения, суть которых не в освоении некоего образца действия с используемыми предметами, а, наоборот, в снятии его предметной стороны и обнажение смысловой. Сами используемые игровые предметы приобретают условный характер и легко заменяются, они презентуют не свои предметные характеристики, а смысловые, т. е. игра производит некую форму феноменологической редукции, отделяя

смысл действия от самого действия, а смысл вещи от самой вещи. Отсюда смысл игры не только в окультуривании действия, но и в извлечении смысла, отделив его от действия и воспроизведении в плане воображения. Другими словами, игра существует не для действия, но для сознания, в котором ребенок для себя извлекает смысл-значения (или помещает себя в это пространство) и этим обобщает свои неопредмеченные аффективные тенденции.

Далее, дело в том, что, обобщая и отделяя аффективные смысл-значения от игровой ситуации, необходимо придать им новую форму существования, в которой они будут реализовываться. Собственно, это отделение и обобщение заключается в превращении формы существования аффективных смыслозначений из внешне объективно ситуативной во внутреннюю субъективно личностную форму. Этот момент у Л.С. Выготского связан с осмыслением роли правил в игре. Он отмечает, что можно выделить две формы правил: а) внешнюю, задаваемую взрослым, и б) внутреннюю, устанавливаемую самим ребенком в процессе согласования (заметим, в коммуникации, а не действии) со взрослым. Принципиальным для развития является именно вторая форма, за счет которой ребенок и овладевает своими аффективными тенденциями, развивая собственную волю. Но что это за правило, которое ребенок устанавливает сам для себя? Л.С. Выготский, цитируя Б. Спинозу, говорит, что это «идея ставшая аффектом». И что же делает возможным такое самоопределение? Это отнесение желания к фиктивному Я: «... игра дает ребенку новую форму желаний, то есть учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я», то есть роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью» [4, с. 217].

Таким образом, игра есть форма извлечения, конституирования смыслозначений, в которых происходит обобщение аффективных интенций через превращение формы их существования из объективно-ситуативной в субъективно-феноменальную. Последний момент позволяет ребенку, с одной стороны, присваивать социальные формы (роли), осваивая пространство социальных отношений, а с другой — конституировать феноменальные образы Себя, выступающие средством саморазвития. В пределе можно сказать, что игра, как воображение в действии, есть текст сознания, которым ребенок понимает, и в этом понимании конституирует, выражает себя. В игре мы имеем дело не только с превращением формы действия, как считает Б.Д. Эльконин, но и с превращением формы самосознания. В этом плане игра выступает как символическая, ритуальная (Б.Д. Эльконин) форма, производящая сознание, и относящаяся, по словам М.К. Мамардашвили, к третьим вещам, которые «... не изображают, а через свои элементы изображают чего-то призрачного, невидимого, сказочного конструируют» [10]. В нашем контексте можно сказать, что игра конституирует самосознание ребен-

ка, его личностную идентичность, в которой он для себя предстает не в своем наличном качестве, но, говоря словами Ж.П. Сартра, в качестве проекта себя. Отметим, что конструктивная функция игры распространяется, как показывает Ю.М. Лотман, и на взрослого человека: «Именно игра с ее двуплановым поведением, с возможностью условного перенесения в ситуации, в действительности для данного человека недоступные, позволяет ему найти свою собственную глубинную сущность» [9].

В этой связи важно отметить, что описанная выше субъективная механика превращения форм (самосознания) реализации аффективных тенденций в игре совпадает с субъективной механикой, конституируемой в психотерапевтической практике К.Г. Юнга (у него в качестве феноменальных игровых персонажей выступали либо стороны души, либо архетипы), что дает нам основание рассматривать ее не просто как феномен детской игры, но как феномен развития сознания человека. Обозначим некоторые положения аналитической практики, чтобы продемонстрировать ее общность с игрой. Так, например, К.Г. Юнг в работе со сновидениями выделяет два способа их интерпретации, т. е. рефлексии, один из которых обозначает как объектное истолкование, а другой как субъектное. К.Г. Юнг отмечает, что «истолкование на уровне субъекта ... синтетично, так как оно отделяет лежащие в основе комплексы воспоминаний от внешних причин, понимая их как тенденции или моменты субъекта, и снова включает их в состав субъекта» [18, с. 90]. Обратим внимание, что при такой форме интерпретации некие аффективные комплексы, которые суть смыслы, отделяются от ситуации и рассматриваются как интенции самого субъекта, т. е. не как объективные смысловые содержания ситуации, но как динамические смысловые структуры самого субъекта. Если обобщать, то человеку нужно рассмотреть свои переживания не как реакции на объективную ситуацию, но как внешнюю форму выражения некоей еще неопредмеченной смысловой или аффективной динамики, для которой необходимо найти новую форму воплощения. Именно это, по Л.С. Выготскому, и составляет сущность игры. Это должна быть не объективная форма, но субъективная (образ), которая разворачивается «как текст», опосредующий «более высокую сознательность» (у ребенка в качестве текста выступает игра, посредством которой он выражает себя).

В качестве субъективных форм (образов), обеспечивающих переживание и превращение форм сознания в аналитической терапии, выступают фантазии («либидо непостижимо никак иначе, кроме как в определенной форме, то есть оно идентично образам фантазий» [там же, с. 216]), но не сами по себе, а интерпретированные в качестве выразителей субъективных структур личности. В этой связи К.Г. Юнг отмечает, что необходимо рассмотреть образ или составляющие сновидения как «... персонификацию некоторой частичной души, соответственно некоторого аспекта самой видевшей сон» [там же, с. 95].

В конечном счете в процессе аналитической практики человек воображает (отсюда основной метод аналитической практики — активное воображение!) некий индивидуальный миф, разворачивающийся в форме текста, которым он осмысливает свою внутреннюю субъективную механику, в процессе чего открывает свой внутренний субъективный мир, являющийся высшей формой самосознания человека, в которой он конституирует предельные духовные основания себя и своей жизни. И как в игре, здесь существуют свои персонажи, с которыми человек так или иначе идентифицируется (архетипы) и одновременно отделяется, становясь свободным и беря в свои руки собственный внутренний мир. Сказанного достаточно, чтобы увидеть прямые параллели между субъективной механикой игры и субъективной механикой, конституируемой в практике аналитической психологии. Вся разница состоит в том, в какой форме этот переход представлен в самосознании. Безусловно, сам переход (как переход) ребенок не осознает, он совершается во внешней форме игры, в то время как в аналитической практике К.Г. Юнга осознается и в рефлексии конституируется сам переход.

Итак, игра может быть рассмотрена как символическая форма, текст сознания, который выстраивается ребенком в воображении, в результате чего он обобщает, конституирует себя в определенном качестве, и в переживании реализует эти обобщения и этого себя, которым по факту он не является. То есть это орган для переживания и объективации, а не для присвоения или отражения. Это орган, а в данном контексте лучше было бы назвать его текстом, который выстраивается в воображении, а не автоматически изменяется в процессе деятельности, о чем мы и писали выше. Этот текст производит сознание, а не ориентирует действие. И выстраивается он не только и не столько через предметное действие, но на более высоких ступенях развития через коммуникацию, диалог, общение (конечно, опять же со взрослым), которое и выступает первичным рефлексивным пространством относительно предметного действия. Здесь мы отчасти касаемся противоречия между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым в понимании природы развития. Специфика теории А.Н. Леонтьева [7], по нашему мнению, заключается в том, что деятельность он рассматривал лишь в ее отношении к миру, лишая ее рефлексивного измерения, которое отождествлялось с интроспекцией. В результате сознание у него выступает всегда в своей вторичной, отражательной относительно мира функции и зависимом от деятельности положении, что подчеркивает В.П. Зинченко [6]. В свою очередь, Л.С. Выготский, с нашей точки зрения, пытался осмыслить собственно бытие сознания, ставя в центр теоретической картины не субъекта деятельности, но субъекта сознания, первично существующего в коммуникативной форме. В этой связи, как мы показали, уже игра дошкольника может быть рассмотрена как деятельность сознания, но не просто деятельность, что существенно изменяет теоретический контекст.

Проблемное место классического деятельностного подхода заключается в том, что за точку отсчета и в качестве предмета осмысления берется ситуация, когда сознание слито с объектом, т. е. когда оно полностью представлено в своей внешней форме деятельности, рассматриваемой лишь относительно мира. По нашему мнению, это связано не просто с «недосмотром», но с научным самосознанием самой психологии. С критикой интроспекции отечественная психология в свое время потеряла собственное рефлексивное измерение, собственное сознание, его непосредственный внутренний опыт и оставила лишь вычерпывающиеся в деятельности объективные структуры мира (в том числе социального), лишённые субъективности. Но заметим, что если брать за основу некой научной картины мира только этот аспект обозначенной формулы, то в этой картине теряется мыслящий ее субъект с законами своего внутреннего мира. Мы вынуждены говорить только о мире и том, как он представлен или представляется субъекту, но не о самом живом субъекте. Он пока присутствует в этой схеме чисто номинально. Очень точно недостаток такой теоретической модели субъекта описал С. Л. Франк: «Таким образом, главный недостаток рассматриваемой теории состоит в том, что под душевной жизнью она вынуждена понимать не какую-либо живую, в себе сущую полноту, — в чем бы ни заключалось ее содержание, а какую-то пустую форму, все содержание которой не принадлежит ей самой. Душевная жизнь с этой точки зрения

походит на какие-то щупальца, которые все забирают извне, но сами по себе пусты; она не содержит в самой себе ничего, кроме голого стремления все захватить или на все нацеливаться» [14].

В основе такого положения вещей лежит допущение, что бытием обладает лишь внешний мир (бытие в мире), в то время как сознание производно от этого внешнего бытия. Само оно не имеет собственного бытия. Современное же развитие отечественной психологии, в том числе и тенденция к ассимиляции опыта других школ, например психоанализа, делает центральной фигурой теоретической картины субъекта, наделенного самобытием, доступным для него во внутреннем опыте, т. е. опыте сознания, а не только опыте деятельности. В этой связи активно разрабатывается экзистенциально-феноменологическая проблематика, вместе с которой переосмысливается природа рефлексии. Последняя приобретает онтологический статус и рассматривается в качестве механизма развития личности [12], средство познания человеком своего бытия [1]. Как мы стремились показать в нашей статье, концепция Л.С. Выготского содержит в себе теоретический потенциал, отвечающий современным тенденциям развития отечественной психологии. Она позволяет не только осмысливать механизмы развития сознания ребенка в процессе присвоения им культуры, но и подходить к пониманию механизмов саморазвития взрослого как сознающего и в этом осознании конституирующего себя субъекта.

Литература

1. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал. 2010. № 6.
2. Бондаренко И.А. Жизнь сознания: Конституирование новой онтологии сознания в культуре XX века. Омск, 2002.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Психология. М., 2000.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М., 2006.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. М., 2000.
6. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. М., 1991.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1983.
8. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: экспериментальное исследование развития высших психологических функций // А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М., 2003.
9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998. [Электронная вер-

сия] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_04.php (дата обращения: 27.03.2013).

10. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. [Электронная версия] <http://www.mamardashvili.ru> (дата обращения: 27.03.2013).
11. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.
12. Россохин А.В. Рефлексия и диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. М., 2010.
13. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М., 2000.
14. Франк С.Л. Душа человека. [Электронная версия] http://www.koob.ru/frank_semyon/ (дата обращения: 27.03.2013).
15. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981—1982 учебном году / Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб., 2007.
16. Эльконин Б.Д. Психология развития. М., 2001.
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.
18. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. М., 1998.

The Problem of Development in Cultural-Historical Psychology: From Activity to Consciousness

V.S. Kubarev

senior lecturer at the Chair of Psychology, Faculty of Humanitarian Education, Omsk State Technical University

The paper compares two views on the development of higher mental functions that co-exist in Russian psychology. One of them places activity at the core of the whole theoretical construction, the other places consciousness. Although both views can be found in the works of Lev Vygotsky, it was the activity approach that turned out to be the most elaborated, leaving consciousness somewhere out in the shadows and stripping it of its own ontological status. In this paper we make an attempt to restore this status and bring the experience of consciousness to the front while making activity serve as its background. This creates the opportunity not only to explore the mechanisms of child development in the process of the acquisition of culture, but also to understand the mechanisms of self-development in adults. This context enables us to find much in common between such different (as they might initially appear) concepts like those of Vygotsky and Jung. In our opinion, contemporary psychology of personality is currently evolving in this direction as well. Finally, we conclude that the academic potential of Vygotsky's concept remains very high indeed, as it creates the zone of proximal development for the whole modern psychology.

Keywords: consciousness, activity, ideal form, real form, experience, reflection.

References

1. *Anikina V.G.* Psihotekhnicheskaya model' refleksii: teoreticheskie osnovaniya i opisaniye // *Psihologicheskii zhurnal*. 2010. № 6.
2. *Bondarenko I.A.* Zhizn' soznaniya: Konstituirovaniye noi-voi ontologii soznaniya v kul'ture XX veka. Omsk, 2002.
3. *Vygotskii L.S.* Voprosy detskoj psihologii / *Psihologiya*. M., 2000.
4. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka / *Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2006.
5. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii / *Psihologiya*. M., 2000.
6. *Zinchenko V.P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili. M., 1991.
7. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 2*. M., 1983.
8. *Leont'ev A.N.* Razvitie pamyati: eksperimental'noe issledovanie razvitiya vysshih psihologicheskikh funktsii / *A.N. Leont'ev. Stanovlenie psihologii deyatelnosti: Rannie raboty* / Pod red. A.A. Leont'eva, D.A. Leont'eva, E.E. Sokolovoi. M., 2003.
9. *Lotman Yu.M.* Struktura hudozhestvennogo teksta // *Lotman Yu.M. Ob iskusstve*. SPb., 1998. Elektronnyaya versiya: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_04.php (data obrasheniya: 27.03.2013).
10. *Mamardashvili M.K.* Klassicheskii i neklassicheskii idealy racional'nosti. Elektronnyaya versiya: <http://www.mamardashvili.ru> (data obrasheniya: 27.03.2013).
11. *Puzryei A.A.* Psihologiya. Psihotekhnika. Psihagogika. M., 2005.
12. *Rossohin A.V.* Refleksiya i dialog v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya: Intersoznanie v psihoanalize. M., 2010.
13. *Sartr Zh.P.* Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoi ontologii / *Per. s fr., predisl., primech. V.I. Kolyadko*. M., 2000.
14. *Frank S.L.* Dusha cheloveka. Elektronnyaya versiya: http://www.koob.ru/frank_semyon/ (data obrasheniya: 27.03.2013).
15. *Fuko M.* Germenevtika sub'ekta: kurs lektsii, pročitannykh v Kolledzhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu / *M. Fuko: Per. s fr. A.G. Pogonyailo*. SPb., 2007.
16. *El'konin B.D.* Psihologiya razvitiya. M., 2001.
17. *El'konin D.B.* Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah / *Pod red. D.I. Fel'dshtaina*. M., 1997.
18. *Yung K.G.* Psihologiya bessoznatel'nogo / *Per s nem. V. Bakuseva, A. Krichevskogo, T. Rebeko*. M., 1998.